

curriculum reform require a well balanced legitimation through reference to various aspirations and competences?

Some of the co-operative groups instituted in England by the initiative of the Schools Council or with its encouragement, endeavour, so it seems, to have that balanced composition.

One speaks of a "modified committee process", of "co-operate machinery", even of "parliaments of education". Yet here another question arises. Is "discussion", even at a high level of professional weighing and considering, the correct method? Is a division of labour justified which leaves curriculum enquiries to the institutions of empirical research or to specialized university groups? Does not curriculum research imply a very specific style of investigation that combines various methods in a nevertheless rigorous and systematic manner? Would one then, if such a combination were achieved, speak for example of "Newsom boys and girls", would the often admirable Working Papers and Bulletins of the Council still be written in a language of, let us say, mere reasonable plausibility? Would the question of the first foreign language be decided on grounds of academic convention instead of available objective evidence? A central issue in this complex is probably that of the practitioner's rôle in the process of curriculum change.

### 3.3. *The Teacher's Rôle*

One important function of didactic reflection is no doubt that of professional awareness. In the F.R.G. it is sometimes considered as its main function. Moreover, the teacher can hardly be expected to become an effective partner in curriculum innovation without being involved in its initiation and planning. In fact, the trial of new courses which is itself a necessary part of the development procedure, depends mainly on his co-operation. That in England over two hundred "teachers' groups and centres" have been established as the mainstay of curriculum work is probably an invaluable factor for the dissemination of reform ideas. But can the teacher be the principal agent? Like all myths, the myth of teacher autonomy in curriculum — so the report on the Oxford Conference (MacLure, 1968) has it — "expresses great truths in a form which corresponds more to an idea than to reality". It does not realistically describe a situation in which conventions, textbooks, examinations and inspections are really the most decisive factors. Nor can the teacher claim the deciding voice in an issue of values, requirements and objective conditions which can and must be decided in many "disciplined" and "conventional ways of gaining information". Nevertheless, thanks to his special experience, insight, and commitment, and owing to his specific task in the immediate educational process, he has, of right, weighty influence. The price of neglecting teachers' interests, advice, and active involvement in curriculum development is high. Phrases like "the year of the non-curriculum", "the teacher-proof curriculum", "how to sabotage teacher-proof curricula", "the well-designed learning package is not enough" in professional journals of the U.S.A. show

ample proof. The whole programme of teacher retraining for the new curricula in the G.D.R., planned and efficient use of workshops and seminars, special preparation of school administrators, principals and inspectors, for their "leadership tasks", instructions, handbooks, textbooks, etc., though probably necessary and useful, are not a sufficient guarantee for spontaneous teacher participation. The task seems to be this : we must gain the identification of the practising educators with curriculum revision and his readiness for co-operation in construction, trial and realization by regarding him as a partner in an assignment which includes many different kinds of experience, authority, competence and commitment.

## REFERENCES\*

1. *Comparative and International*

George A. Beauchamp and Kathryn E. Beauchamp, *Comparative Analysis of Curriculum Systems*. Wilmette, Ill. : The Kagg Press, 1967.

OECD, *Curriculum Improvement and Educational Development*. Paris : 1966.

O.I.S.E., *Emerging Strategies and Structures for Educational Change*. Toronto : 1966.

Klaus Huhse, *Theorie und Praxis der Curriculum-Entwicklung*. Berlin : Institut für Bildungsforschung, 1968.

R. M. Thomas, L. D. Sands, D. L. Brubaker (eds.), *Strategies for Curriculum Change*. Scranton, Pa. : International Textbook Company (1968).

UNESCO, *Meeting of Experts on Curriculum of General Education, Moscow*, ED/CS/4/11 and appended documentation, January 1968.

2. *England*

J. Stuart MacLure, "Curriculum Innovation in Practice : Canada, England and Wales and the United States", London : H.M.S.O., 1968. (A Report on the Third International Curriculum Conference, Oxford, 7-22 September, 1967).

"Curriculum Reform", in : *Forum for the Discussion of New Trends in Education*, 10 (Spring 1968) 2.

W. D. Halls, "England, Sources and Strategies of Change", in : R. M. Thomas, L. D. Sands, D. L. Brubaker (eds.), *Strategies for Curriculum Change*. Scranton, Pa : International Textbook Company (1968).

P. H. Hirst, "The Curriculum", in : *Western European Education*, 1 (Spring 1969) 1.

John F. Kerr (ed.), *Changing the Curriculum*. London : H.M.S.O., 1967.

The Schools Council : "Developing New Curricula", in : *Western European Education*, 1 (Spring 1969) 1. Working Paper No. 2 : "Raising the School Leaving Age".

The Schools Council, *The New Curriculum*. London : H.M.S.O., 1967.

Ph. H. Taylor, "Purpose and Structure in the Curriculum", in : *Educational Review*, 19 (1966) 3 and 20 (1967) 1.

John White, "The Curriculum Mongers : Education in Reverse", in : *New Society*, 6 March 1969.

Stephen Wiseman, "Curriculum Development and Curriculum Evaluation", in : *Research in Education*, May 1969, No. 1.

---

\* With few exceptions, only publications that have appeared since 1966 have been included. Owing to the author's limitation, statements from the U.S.S.R. are listed in their English or German translations.

## 3. FRG

- Herwig Blankertz, *Theorien und Modelle der Didaktik*. München : Juventa, 1969.
- Helmar G. Frank, *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik*. Baden-Baden : Agis, 1969.
- Doris Knab, "Curriculumforschung und Lehrplanreform", in : *Neue Sammlung*, 9 (March/April 1969) 2.
- Wilhelm Flitner, *Grundlegende Geistesbildung*. Heidelberg : Quelle und Meyer, 1965.
- Wolfgang Klafki, *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim : Beltz (1963).
- Reform von Bildungsplänen*. Frankfurt/M. : Moritz Diesterweg (1969).
- Saul B. Robinsohn, *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Berlin : Luchterhand (1967).
- Heinrich Roth, "Stimmen die deutschen Lehrpläne noch?", in : *Die Deutsche Schule*, 60 (1968) 2.
- Wolfgang Schulz, *Aufgaben der Didaktik*. Berlin : Pädagogisches Zentrum, 1969.
- Hans Tutken, "Lehrplan und Begabung", in : Heinrich Roth (ed.), *Begabung und Lernen*. Stuttgart : Ernst Klett (1968).
- Theodor Wilhelm, *Theorie der Schule*. Stuttgart : J. B. Metzler, 1967.
- Jürgen Zimmer, "Curriculumforschung : Chance zur Demokratisierung der Lehrpläne", in : *Didactica*, 3 (January/March 1969) 1.

## 4. GDR

- Edgar Drefenstedt, "Inhalt und Wesen der neuen Lehrpläne", in : *Pädagogik*, 23 (1968), 8/9.
- Heinz Frankiewicz, "Die neuen Lehrpläne für den polytechnischen Unterricht und Probleme ihrer Realisierung", in : *Pädagogik*, 23 (1968), 8/9.
- Karl-Heinz Gunther, "Zur Planung und Organisation der Lehrplanforschung", in : *Pädagogische Forschung*, 8 (1967), 4/5.
- Gerhard Neuner, "Schulpolitische und pädagogische Aspekte der Einheit von Bildung und Erziehung", in : *Pädagogik*, 23 (1968), 8/9.
- Rudolf Plotz, "Prinzipien für die Neubestimmung des grundlegenden Bildungsgutes des Physikunterrichts", in : *Pädagogische Forschung*, 8 (1967) 4/5.
- Fred Postler, "Neue Lehrpläne . . . des polytechnischen Unterrichts", in : *Polytechnische Bildung und Erziehung*, 10 (Dez, 1968) 12.

## 5. Sweden

- "Curriculum Research in Sweden", I-IV, in : *Educational Research*, 7 (June 1965) 3.
- Urban Dahllöf, "The Need for Models in Curriculum Planning", in : *Western European Education*, 1 (Spring 1969) 1.
- Urban S. Dahllöf, "Recent Reforms of Secondary Education in Sweden", in : *Comparative Education*, 2 (1966) 2.
- Urban S. Dahllöf, *Project Compass* 13. Ability grouping, content validity and curriculum process analysis. Reports from the Institute of Education, University of Göteborg, No. 7, June 1969.
- Urban S. Dahllöf and Ulf P. Lundgren, *Project Compass* 12. A project concerning macro-models for the curriculum-process. Reports from the Institute of Education, University of Göteborg, No. 5, April 1969.
- Torsten Husén and Gunnar Boalt, *Educational Research and Educational Change*. Stockholm : Almqvist and Wiksell, 1967.
- Torsten Husén and Urban Dahllöf, "An Empirical Approach to the Problem of Curriculum Content", in : *International Review of Education*, 11 (1965) 1.
- Torsten Husén, "Curriculum Research in Sweden", in : *International Review of Education*, 11 (1965) 2.

6. *Soviet Union*

A. M. Arsenyev, *Components and Fundamentals of General Education*. Paris : UNESCO, 1967 (ED/CS/4/8).

"The Content of Education", in : *Sovetskaia pedagogika*, 1965/7. (Engl. transl. in : *Soviet Education*, 8/1).

I. Lerner, M. Skatkin and V. Fedorova, "Development of Research on the Problems of Didactics", in : *Sovetskaia pedagogika*, 1964/12. (Engl. transl. in : *Soviet Education*, 7/6).

A. Markushevich, "Der wissenschaftlich-technische Fortschritt und der Inhalt der Schulbildung", in : *Vergleichende Pädagogik*, 4 (1968) 3.

Bernhard Schiff, "Zur didaktischen Diskussion in der Sowjetunion", in : *Didactica*, 2 (1968) 2.

G. P. Shchedrovitskii, "Educational Theory", in : *Voprosy filosofii*, 1964/7. (Engl. transl. in : *Soviet Education*, 7/7).

M. N. Skatkin, *Principles and Criteria of Defining the Curriculum of Education*, Paris : UNESCO, 1967 (ED/CS/4/7).

7. *U.S.A.*

Arno H. Bellack, "What Knowledge is of Most Worth?", in : William M. Alexander (ed.), *The Changing Secondary School Curriculum*. New York : Holt, Rinehart & Winston (1967).

Benjamin S. Bloom, "The Role of the Educational Sciences in Curriculum Development", in : *Educational Sciences*, 1 (Febr. 1966) 1.

Jerome S. Bruner, *Towards a Theory of Instruction*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press, 1966.

"Curriculum Planning and Development", in : *Review of Educational Research*, 36 (June 1966) 3.

Robert M. Gagné, "Curriculum Research and the Promotion of Learning", in : Ralph W. Tyler et al., *Perspectives of Curriculum Evaluation*. Chicago 1967.

John I. Goodlad, "Curriculum : A Janus Look", in : *The Record*, 70 (Nov. 1968) 2.

John I. Goodlad with M. N. Richter Jr., *The Development of a Conceptual System for Dealing with Problems of Curriculum and Instruction*. ERIC, 1966.

John I. Goodlad, Renata von Stoephasius, M. Frances Klein, *The Changing School Curriculum*, New York, 1966.

Mauritz Johnson Jr., "Definitions and Models in Curriculum Theory", in : *Educational Theory*, 17 (April 1967).

A. R. King and J. A. Brownell, *The Curriculum and Disciplines of Knowledge*. New York : John Wiley (1966).

John S. Mann, "A Discipline of Curriculum Theory", in : *The School Review*, 76 (December 1968) 4.

Ross L. Neagley and N. Dean Evans, *Handbook for Effective Curriculum Development*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall, 1967.

Curriculum. *Review of Educational Research*, 39 (June 1969) 3.

## LIGNES DIRECTRICES DANS L'ELABORATION DES PROGRAMMES D'ETUDES

par SAUL B. ROBINSON (Berlin Ouest)

Il est nécessaire de se pencher sur les théories qui servent de fondement à l'élaboration des plans d'études correspondant aux différentes variantes culturelles de l'enseignement. Dans la plupart des pays, les principales raisons qui conduisent à des innovations dans les programmes d'études sont les mêmes : l'explosion du savoir (particulièrement des sciences

naturelles et sociales), les nouveaux moyens dont on dispose pour la transmission des connaissances, la nécessité d'un enseignement compensatoire, destiné à ceux qui sont désavantagés sur le plan socio-culturel, enfin, les problèmes provenant des changements rapides dans les méthodes de production. Une analyse des relations entre les différents éléments culturels dans l'élaboration du programme d'études révèle l'existence de catégories qui peuvent servir de fondement à l'élaboration d'une réforme.

L'on présume que (1), le but de l'enseignement est de donner à l'individu l'aptitude de faire face dans la vie à certaines situations, autrement dit de le préparer pour celles-ci ; (2) que l'individu parvient à avoir cette aptitude en obtenant certaines qualifications et (3), que ces qualifications naissent des divers éléments qui composent le programme d'études. C'est aux responsables de l'élaboration du programme d'études qu'il incombe de prévoir rationnellement les besoins de la société et de l'individu, de percevoir les aspirations de l'une et de l'autre, de les traduire, dans leurs moindres détails, en termes d'objectifs de l'enseignement et les intégrer à l'expérience pratique et aux preuves empiriques de l'effet du processus d'acquisition des connaissances ; Tout ceci pour essayer de tenir compte de l'avis de toutes les personnes concernées, ce qui est le postulat indispensable à tout système d'instruction publique.

Il convient d'admettre la difficulté que représente la sélection objective et bien fondée des matières qui constitueront un programme d'études et des buts que celui-ci devra permettre d'atteindre. D'où le scepticisme, voire parfois le conservatisme, que cela suscite dans des pays comme l'Angleterre ou la République Fédérale d'Allemagne. Dans les pays socialistes, les sciences naturelles et sociales sont considérées comme des éléments nécessaires pour faire face à la vie pratique et s'armer en vue d'une existence responsable et productive. Là, les objectifs sont déterminés très consciemment dans un but idéologique. Le peu d'importance accordée, aux humanités représente un danger réel, inhérent aux récents projets de réforme de l'enseignement, aussi bien dans les pays de l'Est que de l'Ouest.

Trois questions importantes se posent à propos des principes mêmes du programme d'études dans le cadre de sa structure fondamentale : (1) *D'où* proviennent les témoignages recueillis, à partir desquels on établira un témoignage général ? ; (2) *Qui* répond aux questions concernant les buts, les restrictions et le bien-fondé des programmes d'études ? ; (3) Quel est le rôle de *l'enseignant* dans l'élaboration des programmes ?

Ce n'est que par la voie d'institutions publiques que ces preuves et témoignages peuvent être mis en lumière. La position des pays socialistes est clairement définie : ce sont des organes politiques de la société, qui, avec l'appui de groupes de professionnels correspondant à chacune des branches dont il est question, assument l'entière responsabilité de l'instruction publique. En Angleterre, le *Schools Council* peut simplement faire des recommandations aux professeurs, aux écoles et aux autorités locales. Aux Etats-Unis, un très grand nombre de personnes engagées unissent leur enthousiasme professionnel, en un effort général, dont la qualité et la portée varient. En République Fédérale d'Allemagne, une tradition, qui ne s'embarrasse pas du sentiment général, fait obstacle à l'intégration de l'autorité publique, de l'initiative de la communauté et de la compétence professionnelle.

Lorsqu'il s'agit de trouver des participants pour contribuer au travail de préparation des programmes d'études, les pays où les autorités sont centralisées sont en mesure de faire appel à des experts en sociologie, en pédagogie et dans chacune des branches traitées ainsi qu'à des spécialistes de l'enseignement. Aux Etats-Unis, les divers groupes qui influent sur le programme d'études déterminent non seulement les buts qu'il faudra atteindre, mais encore les méthodes à utiliser. Le *Schools Council*, en Angleterre s'emploie à dégager un compromis des diverses idées exprimées à travers le travail de la commission. Toutefois, les méthodes de discussion, bien que d'un niveau élevé, ne semblent pas assez exactes et spécifiques. Il est clair, de toutes façons, que l'enseignant devrait jouer un rôle décisif dans la réforme et l'innovation du plan d'études.